Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro EDUQ : 9170884
Centre d'intérêt : 751

Dolbec, Claude.

Vivre une expérience d'évaluation participante d'un document d'apprentissage avec des apprenants adultes / par Claude Dolbec. -- [Hull?] : C. Dolbec, 1991.
74, [1] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation extensionnée de l'U.Q.A.R. à l'U.Q.A.H.". Bibliogr. : f. 75.

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Evaluation du matériel didactique • Français (Langue) • Evaluation par l'étudiant • Secondaire (Ordre d'enseignement) • Education des adultes

Ce rapport décrit une expérience de stage en classe secondaire chez les adultes dont les objectifs étaient de vivre une expérience d'évaluation participante et de produire un document d'apprentissage, objet de l'évaluation participante.

Type de document :

7170884

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL

RAPPORT DE STAGE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À HULL
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION EXTENSIONNÉE
DE L'U.Q.A.R. À L'U.Q.A.H.

par

CLAUDE DOLBEC

# VIVRE UNE EXPÉRIENCE D'ÉVALUATION PARTICIPANTE D'UN DOCUMENT D'APPRENTISSAGE AVEC DES APPRENANTS ADULTES

MAI 1991

## REMERCIEMENTS

À Nicole, mon épouse, qui m'a encouragé dans l'adversité.

À Audrée, ma fille, qui m'a souvent inspiré la joie.

À mes parents, qui ont le respect de l'enfance et de la vie.

Maintenant que me voici à la toute fin de la maîtrise en éducation, je désire remercier de façon particulière madame Lorraine Savoie-Zajc, ma tutrice, grâce à ses enseignements, j'ai pu grandir davantage.

Je remercie également monsieur Georges Goulet, sa présence de coeur et d'esprit a été pour moi un lieu d'espoir durant mes études. Monsieur André Dolbec, pour m'avoir dit peu et bien au sujet de ma progression. Monsieur Gustaaf Schoovaerts, pour sa congruence à mon endroit. Monsieur Claude Boucher, il m'a éclairé sur la méfiance en milieu bureaucratique.

## TABLE DES MATIÈRES


Page

REMERCIEMENTS

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE I. MA MAITRISE EN ÉDUCATION..... 3

CHAPITRE II. FONDEMENT DE MON STAGE..... 6

2.1 Ma décision de faire un stage..... 6

2.2 La conjoncture de ma problématique..... 7

2.3 L'objectif de mon stage..... 9

2.4 Le cadre théorique..... 12

CHAPITRE III. MÉTHODOLOGIE SUIVIE DURANT LE STAGE... 21

3.1 Production du document. les étapes..... 21

3.2 L'évaluation participante du document: les étapes..... 22

3.3 La supervision..... 24

3.4 Les limites du stage..... 24

CHAPITRE IV. PRODUCTION D'UN DOCUMENT D'APPRENTISSAGE..... 26

4.1 Prélude..... 26

4.2 L'extraction..... 27

4.3 La réduction..... 28

4.4 L'organisation..... 31

CHAPITRE V. VIVRE UNE EXPÉRIENCE D'ÉVALUATION PARTICIPANTE..... 35

5.1 Implantation d'un document d'apprentissage..... 35

5.2 Une attente..... 36

5.3 Un questionnaire..... 38

5.4 Un ballon d'essai et les leçons tirées..... 43

5.5 Des évaluations participantes..... 48

CHAPITRE VI. POINTS D'ÉVALUATION..... 61

6.1 Petit rappel..... 61

6.2 Points d'évaluation prévus dans la rédaction de mon rapport..... 63

6.3 Ajout: le document aux élèves..... 69

CONCLUSION..... 73

BIBLIOGRAPHIE..... 75

# INTRODUCTION

Voici mon rapport de stage ou l'exposé de mon intervention.

L'analyse y est subordonnée, puisque différente de ce qu'on appelle un rapport et par ailleurs étrangère au titre donné par l'université à la présente étape.

J'ai d'abord éprouvé le besoin de me situer face à mes études à la maîtrise en éducation.

Je parle ensuite du fondement de mon stage où il est question de ma décision de faire celui-ci, de la conjoncture de ma problématique, des objectifs de ma démarche, du cadre théorique dont s'inspire cette dernière. J'en arrive après à la méthodologie, puis à mon vécu associé à la production d'un document d'apprentissage et à son évaluation participante avec des élèves.

Pour terminer, j'aborde les points d'évaluation devant apparaître dans mon rapport selon ce qui avait été prévu dans mon projet approuvé par l'université.

Le stage a eu lieu au Centre la Cité à Buckingham, un endroit de formation générale relevant de la Commission scolaire Vallée de la Lièvre, plus précisément de son secteur de l'Éducation des adultes.

J'y étais employé comme enseignant en français. Cinquante élèves étaient regroupés dans un seul local pour y apprendre cette matière. Le jour, trois enseignants y travaillaient alternativement deux à la fois durant un horaire de 30 heures par semaine. Présecondaire et niveaux 1 à 5 en classe secondaire étaient accessibles aux élèves adultes.

## CHAPITRE I

## MA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

Ainsi, j'en suis là. Le temps où j'ai déjà complété un certificat en éducation et obtenu un brevet d'enseignement. Les jours s'achèvent qui m'auront fait étudier à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull sous l'impulsion d'une rencontre fortuite avec deux intervenants au tronc commun dans ledit programme.

Des heures, des soirs, des fins de semaine, du mouvement semblable à celui d'un navire qui vous débarque plus loin que vos pas auraient pu vous le faire imaginer à bord durant le périple.

Le coeur étreint par quelque secret personnel, et pourtant la route poursuivie, grâce à l'appui de certaines personnes.

C'est beau l'éducation quand elle a courage d'être témoin authentique de la parole aux gestes...

Ces lieux donc, où j'aurai voyagé en quête de "signifiant", cherchant même, fut-ce maladroitement, à "faire du sens" comme la poésie à l'origine.

Ce désir associé à ce qui me fut dit au début de l'aventure, un véritable chercheur est à l'affût de ses refus d'informations.

Quantité, qualité, action. Des mots que l'on peut associer à des paradigmes distincts sans pour autant devoir les opposer avec suffisance. Le droit à une pratique, comme celle d'un stage, qui n'en a pas moins sa noblesse quand elle interpelle ici un éducateur à grandir dans son rôle et sa dignité.

Une maîtrise où je me serai inscrit parce que le programme affirmait au départ se préoccuper du besoin ressenti par l'étudiant.

## UNE FORMATION THÉORIQUE, PRATIQUE, PERSONNELLE.

Un processus où j'aurai entendu parler d'éducation depuis les classes élémentaires jusqu'à l'université. Ici, la médiation dans le contexte d'une intention planifiée et organisée, officiellement mandatée. L'histoire, la recherche, le fondement de la personne, la politique, la croissance personnelle, l'analyse et des façons de concevoir ou planifier un curriculum, l'éthique personnelle et professionnelle, l'andragogie: ses dires et la pratique, la gestion du personnel et l'implacable bureaucratie dont ses peurs engendrées structurellement.

Une vision systémique de la réalité, riche mais implicante et dans son intention du moins, généreuse. Ce regard même, un appel à converger en équipe pour que l'humain soit respecté et mieux libéré pour apprendre et se donner à ses défis selon ses capacités et ses limites, sa force et sa fragilité, sa richesse personnelle.

## CHAPITRE II

## FONDEMENT DE MON STAGE

### 2.1 Ma décision de faire un stage

Pourquoi ne pas dire simplement, comme si c'était la première fois, qu'à l'origine de mon engagement dans le stage, il y a eu ma disponibilité, ma façon d'éprouver la vie et d'être curieux.

Il n'est pas trop de rappeler non plus qu'à partir de cette réalité, je choisissais une "pratique" plutôt qu'une "recherche", la démarche étant néanmoins rigoureuse du point de vue scientifique, puisqu'elle référait à un cadre théorique, qu'elle était planifiée et contrôlée. Celle-ci me semblait d'autant plus riche et pertinente que durant le programme de la maîtrise en éducation, on m'avait enseigné que plusieurs façons

légitimes existaient pour faire avancer la "connaissance".

Un tel esprit de tolérance aura contribué à mes apprentissages au deuxième cycle en éducation. Tout cela rejoignait mes besoins d'harmonie et d'intégralité. On ne s'étonnera pas d'en retrouver des dimensions dans mon stage lorsque j'exprimerai mon souci de convergence et d'émergence.

## 2.2 La conjoncture de ma problématique

L'élève inscrit à l'éducation des adultes en classe secondaire est placé en situation d'apprentissage individualisé et doit participer à sa scolarisation, c'est-à-dire à son passage d'un niveau académique donné à un autre qui lui est supérieur. La "loi sur l'instruction" disais-je en écrivant mon projet de stage, n'indique aucune obligation d'un projet éducatif pour les élèves inscrits comme adultes, non plus la préoccupation du développement intégral de la personne.

Mon intention n'étant pas d'élaborer sur la nature de l'éducation des adultes vue par l'andragogie, non plus sur les choix politiques ayant mené à l'adoption du régime d'enseignement, je constatais que de nombreux

élèves avaient sollicité mon appui au niveau de leur vie personnelle et cherché mon aide pour se situer dans l'ensemble de leur processus d'apprentissage.

L'inexistence d'un outil explicite pour favoriser l'intégration globale de la matière chez les élèves m'apparaissait contraire à l'enseignement individualisé où un outil d'intégration encouragerait davantage la participation autonome des élèves. Il en résultait comme problème que plusieurs personnes avaient peine à se situer dans leur cheminement, puisque nulle part on ne leur en indiquait globalement les objectifs, qu'il n'y avait pas de vue d'ensemble. Dans le programme "Français langue maternelle" destiné aux élèves adultes, cela se traduisait par des questions de leur part aux enseignants touchant des règles de grammaire qu'ils n'avaient pas vues plus tôt parce que des tests de classement les en avaient exemptés, aussi par de l'appréhension quant aux apprentissages dans les niveaux supérieurs.

Mon intention fut donc de réagir à la réalité de l'absence de l'outil explicite et d'impliquer des élèves dans l'évaluation de mon action ayant à l'esprit leur autonomie et leur responsabilité personnelle face aux études. Telle était la conjoncture de ma problématique,

c'est-à-dire la situation considérée par moi comme le point de départ de mon action.

## 2.1 L'objectif de mon stage

L'objectif général de mon stage: vivre une expérience d'évaluation participante. Un objectif spécifique lui est rattaché: produire un document d'apprentissage, objet de l'évaluation participante.

J'allais produire d'abord un document permettant aux élèves d'avoir une vue d'ensemble de la matière essentielle à connaître en savoir-orthographier en classe secondaire chez les adultes, là où s'exprimait pour eux la plus grande difficulté dans le programme de français. Le morcellement du matériel présenté aux élèves ne leur permettait pas d'y parvenir seul et cela n'encourageait pas leur autonomie. Mon besoin de convergence y trouverait son compte.

Il me fallait d'autre part lier ce document de façon active à mon milieu de travail selon l'exigence même du stage à la maîtrise en éducation. Je répondrais à cette nécessité par mon besoin d'émergence et mon respect des élèves à se voir impliqués dans leur apprentissage. Je

vivrais dans le sens d'une pratique, une expérience d'évaluation participante (incluant justement ici l'élève comme acteur important dans ce type de démarche évaluative).

Dans l'esprit d'une expérience à vivre, je voulais m'habiliter à évaluer de façon participante un outil de travail que je produirais et implanterais dans mon milieu d'enseignement afin de faciliter chez des élèves l'intégration des objectifs discrets qui leur étaient présentés dans des cahiers d'apprentissage reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec.

Je disais que les objectifs étaient discrets parce qu'ils étaient tout à la fois opérationnalisés, morcelés et non situés en contexte global. Cette affirmation, je la faisais comme enseignant après en avoir vérifié la justesse auprès de madame Francine Robert, directrice du programme de français langue maternelle au ministère de l'Éducation du Québec. Mon but n'était pas d'en faire la démonstration. Je voulais réagir face à une situation dont je savais l'existence reconnue officiellement. Je me suis entretenu avec madame Robert et elle m'a dit que mon diagnostic était bon quand je parlais de morcellement et de manque d'intégration. Elle me dira aussi que le

ministère avait à sa disposition différentes études à ce sujet, dont l'analyse synthèse d'André Ledoux touchant la série 500 en français. Il y a aussi la thèse de maîtrise en éducation de Dechesnes (Université Laval), traitant spécifiquement de l'orthographe chez les adultes.

J'apprenais par ailleurs, grâce à des entretiens personnels, que l'évaluation participante n'était pas une approche pratiquée au ministère de l'Éducation du Québec, non plus chez les éditeurs importants pour ce dernier. Néanmoins, l'idée semblait bien perçue et il me revenait de faire selon ma façon.

C'est ainsi que j'obtins un titre pour mon stage: **"Vivre une expérience d'évaluation participante d'un document d'apprentissage avec des apprenants adultes"**.

## 2.4 Le cadre théorique

### 2.4.1 De quoi relève la fabrication de mon document remis aux élèves durant le stage?

Elle s'appuie sur le «quatrième niveau» selon l'approche de planification d'un curriculum par Georges Goulet (1986).

Selon cette approche, un curriculum s'analyse et se conçoit selon des niveaux d'intentionnalité; le quatrième niveau réfère aux objectifs opérationnalisés.

- Le niveau I interroge l'axiologie (valeurs), la téléologie (finalité), les critères de sélection.

- Le niveau II est un design, un pattern où on fait ressortir les buts ou les objectifs globaux ou généraux. On y détermine si les buts/objectifs identifiés font référence à des connaissances, attitudes ou habiletés. On y fait le lien entre les intentions de niveaux I et II.

- Le niveau III interroge les objectifs opérationnels (observables, contrôlables, mesurables) qui découlent des intentions de niveau II.

Il interroge l'ordre de la connaissance, des attitudes ou des habiletés, la poursuite des objectifs non opérationnalisés en terme d'objectifs spécifiques (terminaux, intermédiaires), les moyens de contrôle et d'évaluation quant à tous les objectifs; ces derniers contribuent-ils aux intentions des niveaux I et II?

Enfin, ce niveau interroge les critères de sélection et d'agencement du contenu et des activités d'éducation/apprentissage.

Le niveau IV est celui qui nous préoccupe ici. À ce stade, le produit est opérationnalisé.

En voici les composantes situées dans le schéma de Goulet (1986): 1° présentation des objectifs; 2° diagnostic de la clientèle; 3° objectifs ajustés au client; 4° stratégie; 5° évaluation.

Je rattache maintenant ces composantes au programme de "Français langue maternelle" enseigné dans mon milieu et reconnu par le ministère de l'Éducation du Québec.

1° Présentation des objectifs

globalement non structurés ou explicites.

2° Diagnostic des élèves:

tests de classement.

3° Objectifs ajustés à l'élève:

selon son niveau académique.

4° Stratégie:

l'élève travaille dans son cahier, fait usage d'exercices disponibles sur des cassettes et consulte au besoin le formateur.

5° Évaluation:

tests d'évaluation "pré-établis".

Dans le contexte du stage, je justifie mon intervention quant à la production de matériel à partir du premier élément d'opérationnalisation: présentation des objectifs.

Ici, les objectifs étaient déjà présents mais de façon non structurés globalement, d'où le besoin de les expliciter pour en faciliter l'intégration chez les élèves et contribuer à leur autonomie dans un contexte d'apprentissage individualisé.

### 2.4.2 De quoi relève mon évaluation participante où je suis intervenu en entretien non directif mitigé?

Elle s'inspire de l'approche inductive et qualitative.

Selon Lorraine Savoie-Zajc (1990), "la vision du monde que l'on maintient alors n'est plus d'arriver à une connaissance définitive et morcelée, mais bien évolutive et globale". (p. 50) Elle dit aussi que "c'est une démarche de recherche qui poursuit des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire que l'on vise à déboucher sur des applications pratiques de la théorie formulée". (p. 50)

Cela, me semble-t-il, se mariait bien à mon projet de stage, occasion d'une pratique durant la maîtrise en éducation. Il se trouve aussi que ma démarche était en réaction à l'aspect morcelé et non global des objectifs proposés aux élèves adultes en classe secondaire.

Par ailleurs, la participation de ces élèves étant indispensable à leur succès scolaire, il m'apparaissait justifié d'en référer à eux avec un mode d'évaluation participante.

Autre motif appuyant mon approche, je suis enclin à "l'émergence" et au "questionnement qui en découle" pour moi dans la vie et que je communique aux autres volontiers. C'est pourquoi j'accrochais à ce fondement théorique quand, toujours selon Lorraine Savoie-Zajc (1990), "la démarche souple et émergente de la recherche inductive qualitative permet au chercheur de comprendre de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique et d'orienter sa collecte de données en tenant compte de la dynamique interactive du site de recherche". (p. 50)

### 2.4.3 L'entretien non directif mitigé

A. Contexte de ce mode de cueillette de données:

Il s'agit d'un mode de collecte d'informations relevant de l'observation directe mais participante. Habituellement, il s'agit d'un rapport s'établissant entre un interviewé et un intervieweur.

L'observation directe, sans autre appellation, est dite "objective" et a, selon A. Laperrière (1984): "pour seul but de décrire, de façon exhaustive, les composantes objectives d'une situation sociale donnée (lieux, structures, objets, instruments, personnes, groupes, actes, événements, durée, etc.) pour ensuite

en extraire des typologies. [...] Le mode privilégié d'appréhension du réel est ici la distanciation". (p. 230)

Quant à l'observation participante, elle "utilise l'observation directe de façon beaucoup plus large. Ses objectifs dépassent la seule description des composantes d'une situation sociale et insistent sur l'importance d'en repérer le sens, l'orientation et la dynamique et ce, non seulement par l'utilisation de la seule distanciation, mais aussi par celle de l'intersubjectivité comme mode d'appréhension du réel". (p. 230)

Cette approche "rassemble [...] non seulement la cueillette de données par observation «pure», mais aussi une série d'approches complémentaires - cueillette documentaire, échanges ou entrevues avec les participants". (p. 230)

C'est ici que l'entretien non directif mitigé trouve sa place.

B. Définition et application de l'entretien non directif mitigé:

Jean-Paul Daunais (1984) dit que "en somme, décider de faire usage de l'entretien, c'est primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche, c'est considérer qu'il est plus pertinent d'interpeller les individus eux-mêmes que d'observer leur conduite et leur rendement à certaines tâches ou d'obtenir une auto-évaluation à l'aide de divers questionnaires. C'est privilégier le médium de la relation interpersonnelle".(p. 251)

En psychothérapie non directive, l'interviewé a libre champ dans son expérience. En recherche, "une forme mitigée de non directivité peut s'appliquer à de nombreux travaux de recherche". (p. 253)

NOUS EN ARRIVONS ENFIN À LA TECHNIQUE, celle proposée par Jean-Paul Daunais.

Je l'ai déjà dit plus tôt, l'entretien non directif mitigé se rapporte habituellement à une relation intervieweur-interviewé. Mon désir étant de l'appliquer à un groupe, j'ai immédiatement interrogé la légitimité de mon action. J'ai rejoint à ce sujet monsieur Pierre Akilé, professeur à l'Université de Montréal. Durant

plusieurs années, monsieur Akilé fut proche collaborateur de monsieur Daunais, aujourd'hui décédé. J'ai été confirmé dans mes intentions, puisqu'il me fut dit qu'en situation clinique, on faisait déjà l'expérience avec des groupes de huit à dix personnes.

Ainsi donc, j'ai fait usage de la technique de l'entretien non directif mitigé telle que dépeinte par Daunais (1984):

"- le contact préliminaire;
- présentation générale de la tâche;
- présentation du thème de l'entretien;
- ententes concrètes pour l'entretien;
- le début de l'entrevue;
- présentation (rappel) du thème de l'entretien;
- but de l'entretien;
- autorisation à l'enregistrement de l'entretien;
- conditions déontologiques;
- réactions de l'interviewé;
- l'entretien proprement dit;
- démarrage à l'aide d'une question ouverte;
- le silence;
- l'écoute;
- usage du résumé;
- recherche de l'information appropriée;
- la fin de l'entretien;

- indication de la fin de l'entretien;
- résumé de l'entretien;
- renseignements factuels d'ordre général;
- réaction à l'expérience vécue;
- séparation".(pp. 263-271)

## CHAPITRE III

## MÉTHODOLOGIE SUIVIE DURANT LE STAGE

La méthodologie réfère d'abord ici à l'objectif spécifique, puis à l'objectif général de mon intervention. Deux autres aspects apparaissent: la supervision, les limites de mon stage.

### 3.1 Production du document: les étapes

1. Se procurer et regrouper tous les cahiers officiels reliés à l'apprentissage de l'écriture en savoir orthographier dans mon milieu d'enseignement.

2. Prendre connaissance des objectifs poursuivis et de tout ce qui s'y rattache dans tous les cahiers.

3. Extraire la matière jugée importante à chaque étape, selon mon expérience personnelle auprès des élèves à titre d'enseignant en français.

4. Consulter un partenaire de travail en français pour objectiver mes choix.

5. Concentrer la matière selon des niveaux académiques, non pas comme dans les cahiers où sont présentés seulement les sigles.

6. Réduire la quantité des informations grâce à la suppression des répétitions.

7. Organiser la matière dans un seul tout.

8. Présenter un document exploratoire au directeur du centre, aux enseignants et aux élèves en vue d'y apporter des modifications à partir des commentaires exprimés.

9. Confectionner le produit final avant sa remise définitive aux élèves.

## 3.2 L'évaluation participante du document: les étapes

1. Implanter le document en le remettant à tous les élèves en français avec explications verbales de l'auteur.

2. Écouter, observer, écrire, ce qui se dit ou se fait en rapport au document durant un mois.

3. Préparer un questionnaire en vue de l'évaluation du document à partir des données recueillies pendant ladite période d'un mois.

4. Effectuer une évaluation participante exploratoire (ballon d'essai) avec une seule personne pour en tirer leçon(s) avant les évaluations en groupe.

5. Choisir des questions (parmi celles qui seront posées lors des évaluations participantes) afin de les remettre par écrit aux personnes qui voudront se préparer à l'évaluation du document en groupe.

6. Inviter individuellement les élèves à participer à l'évaluation sur une base volontaire.

7. Former des groupes ne dépassant pas huit personnes et leur indiquer un lieu et un temps de rencontre après les avoir consultés à ce sujet.

8. Évaluer le document de façon participante, en groupe, selon le mode d'entretien non directif mitigé inspiré de la technique de Daunais (1984).

9. Rédiger la synthèse des entretiens après audition des bandes sonores.

## 3.3 La supervision

Durant mon stage, je me suis adjoint une superviseure comme cela est prévu dans le programme de la maîtrise. Il s'agissait d'une enseignante, madame Suzanne Lemay. Son rôle fut d'être témoin objectif de ma démarche. Elle n'était pas consultante technique ou experte. Je l'avais choisie pour sa capacité à me formuler des commentaires rétroactifs.

1. Consulter à trois reprises la superviseure en rapport à la production du document.

2. Avoir la présence effective de la superviseure durant deux évaluations participantes en groupe.

3. Avoir sa présence lors de l'évaluation tripartite prévue à la fin du stage, incluant l'étudiant à la maîtrise et sa tutrice. C'est d'ailleurs là, non point dans le présent rapport, qu'apparaissent les commentaires de la superviseure. Elle constate l'exécution de mon travail et mon souci d'objectivité.

## 3.4 Les limites du stage

1. Répartir sur trois mois (janvier, février, mars) un stage de trois semaines prévu par l'université.

2. Produire un document d'apprentissage avant la fin du premier mois du stage.

3. Implanter ledit document auprès de cent élèves dès le début du deuxième mois dans un milieu où il y a des entrées et sorties variables des élèves inscrits et auprès desquels interviennent alternativement trois enseignants en français, le jour, selon un horaire répartissant les périodes de cours entre 8 heures 20 et 15 heures 20, du lundi au vendredi.

4. Interroger, en évaluation participante et volontaire, vingt-trois élèves adultes ayant en leur possession le document d'apprentissage durant au moins un mois.

5. Utiliser, lors des évaluations participantes, un local clos et sans fenêtres appartenant au Centre de formation générale pour les adultes à Buckingham.

6. Avoir fait l'évaluation du stage avant la fin du mois d'avril.

Ces limites du stage sont exprimées en quelques endroits dans le rapport de stage.

## CHAPITRE IV

## PRODUCTION D'UN DOCUMENT D'APPRENTISSAGE

### 4.1 Préludo

C'est après avoir fait lire mon projet de stage à mes deux compagnes de travail en français que je me suis mis à la production de mon document en savoir orthographier.

Elles m'avaient félicité plus tôt de mes efforts et des contacts que j'avais pu faire en vue de la présentation de mon projet. Il fut dit aussi que ce dernier était à l'exemple de ce que je suis et qu'il était exprimé dans un langage proche de moi.

L'une de mes partenaires m'avoua que cette voie lui paraissait exigeante et qu'elle n'entendait pas l'emprunter dans ses études universitaires. L'autre

coéquipière a dit être frappée par mon implication personnelle dans le projet de stage et cela donna lieu agréablement à une discussion sur la nature professionnelle de notre travail.

Un mois plus tard, je remettais un document d'apprentissage à mes élèves.

**4.2 L'Extraction**

Pour y arriver, j'avais dû passer des soirs et des après-midi, seul, installé chez moi, ou prendre du temps dans mon milieu de travail. Quinze cahiers associés au savoir orthographier reposaient devant moi sur une grande surface. Ils correspondaient à un ensemble de règles, d'exercices ou de vocabulaire présentés aux élèves en vue de leur préparation à des dictées. Celles-ci servaient d'examen. Six en présecondaire, puis une seule pour chaque sigle subséquent, au nombre de neuf, couvrant les cinq niveaux en classe secondaire.

J'ai défait chacun des cahiers. J'en ai extrait les pages dont le contenu m'apparaissait virtuellement important pour la réussite des élèves.

À cette étape primaire, il m'est arrivé parfois de consulter directement, chez elle, au centre de formation

ou au téléphone, une partenaire de travail, en l'occurrence ma superviseure. À travers ces quelques contacts, je cherchais à objectiver mes choix selon mon expérience en les confrontant à la vision d'une autre personne connaissant le programme d'enseignement du français.

Il en résulta l'apparition de onze cahiers plus petits au lieu des quinze plus volumineux initialement étalés à ma vue. Cela néanmoins m'apparaissait nettement insatisfaisant, puisque trop souvent les mêmes règles de grammaire se répétaient inutilement ou se voyaient reformulées parfois en mieux ou en moins bien.

**4.3 La réduction**

C'est alors que je pris la décision de faire apparaître chaque règle une seule fois, là où du reste on l'avait évoquée la première fois.

Il s'en suivit une réduction flagrante du nombre de pages numérotées dans les cahiers originaux. Elles passèrent de 1754 à 126, c'est-à-dire une diminution de 92.8 %. Autrement dit, seulement 7.18 % des pages numérotées dans tous les cahiers accessibles aux élèves avaient quelque chose de neuf ou de pertinent à leur dire

quant aux règles en savoir orthographier, depuis le présecondaire jusqu'à la cinquième secondaire.

J'allais maintenant, à ma surprise, pouvoir organiser l'ensemble des données en un seul tableau destiné aux adultes.

Voici, autrement exprimé, ce dont il vient d'être question, la réduction du matériel en nombre de pages correspondant aux sigles et à leur niveau.

| Situation avant réduction | Situation après réduction |
|---|---|
| **Présecondaire** | |
| Sigles : 506-507 | |
| 6 cahiers: 58 + 64 + 107 + 109 + 125 + 147 pages | |
| Total : 610 pages | Total retenu: 28 pages |
| **Première secondaire** | |
| Sigles : 511-512 | |
| 2 cahiers: 190 + 180 pages | |
| Total : 370 pages | Total retenu: 17 pages |

**Deuxième secondaire**

**Sigles:**
**521-522**

**2 cahiers: 193 + 180 pages**

**Total : 373 pages** **Total retenu: 27 pages**

**Troisième secondaire**

**Sigles:**
**531-532**

**2 cahiers: 187 + 185 pages**

**Total : 372 pages** **Total retenu: 27 pages**

**Quatrième secondaire**

**Sigles:**
**551-552**

**2 cahiers: 207 + 152 pages**

**Total : 359 pages** **Total retenu: 23 pages**

**Cinquième secondaire**

**Sigle:**
**553**

**1 cahier :**

**Total : 187 pages** **Total retenu: 4 pages**

**Grand total: 1754 pages** **Grand total retenu: 126 pages**

**Pourcentage: 100 %** **Pourcentage : 7.18 %**

Ce travail complété se traduisit en six cahiers plutôt que onze ou quinze comme il fut fait mention antérieurement. Je les regroupai, 126 pages incluses, en un seul "cartable" que pourraient consulter les élèves en classe.

Je voulais encore en réduire l'expression pour mieux réaliser le but que je m'étais fixé au départ: permettre aux élèves de se situer dans l'ensemble de la matière importante à connaître pour se préparer aux examens.

**4.4 L'organisation**

Un seul tableau, voilà ce que je visais maintenant. Un outil, une seule feuille, que l'on pourrait observer d'un seul coup d'oeil. Une vue d'ensemble.

Ayant parlé de ce projet à mon directeur de Centre, il me proposa d'en défrayer les coûts de montage à l'imprimerie et de reproduction en photocopies. Le document serait distribué à nos élèves et présenté ultérieurement à des directeurs dans le secteur de l'éducation des adultes dans d'autres commissions scolaires de la région.

C'est ainsi que je parvins enfin à la création d'un document exploratoire que je voulais le plus près possible de sa finalité. Lors d'une réunion, je l'ai présenté à tous les enseignants, qu'ils fussent ou non en français. On me fit des compliments sur la valeur de mes efforts et du produit.

Pour en donner quelques exemples, une enseignante a trouvé le document très beau, bien fait. Une autre personne a dit, avec humour, qu'elle aimerait bien me voir faire la même chose avec son programme en anglais. Un troisième intervenant a dit que cela était extraordinaire, ajoutant que mon travail allait être très utile aux enseignants, pas seulement aux élèves. Il fit remarquer aussi que j'avais choisi l'objet d'étude le plus exigeant, c'est-à-dire le savoir orthographier.

De cette rencontre, je retins aussi des commentaires dont j'allais me servir auprès des élèves avant de leur remettre définitivement le fruit de mon travail. Je leur ai montré le document exploratoire en les interrogeant en classe sur leurs préférences quant à la couleur des caractères et des papiers disponibles, le format, la disposition des éléments présentés (des carrés ou un cercle subdivisé en pointes à la façon d'une tarte). Noir, bleu ou rouge le caractère. Gris ou blanc le

papier. Les niveaux et leurs sigles correspondants, disposés selon un ordre vertical ou horizontal.

Quatre conversations téléphoniques avec le graphiste, trois rencontres avec le propriétaire de l'imprimerie à seule fin d'apporter des corrections ou modifications d'ordre technique (grosseur des caractères, fautes de frappe, ponctuation, disposition de doigts pointeurs). Tout cela mena finalement à l'implantation définitive, dans mon milieu de travail, d'un document auquel j'avais donné simplement le titre de «Savoir orthographier chez les adultes en classe secondaire».

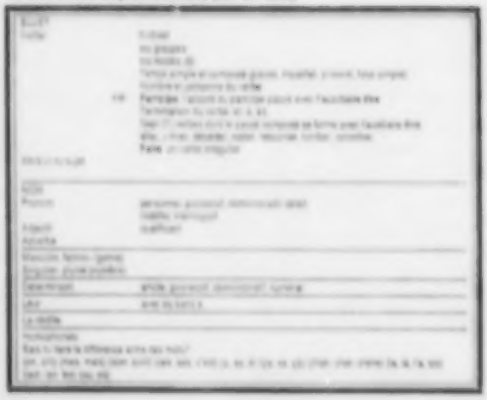
Feuille blanche, onze par dix-sept pouces, caractères en bleu. Là sont indiquées les règles stratégiques en savoir orthographier; certaines d'entre elles sont pointées par le dessin d'un doigt pour attirer l'attention sur les difficultés les plus souvent rencontrées par les élèves durant les examens. Des homophones, parmi les plus communs mais aussi les plus embarrassants pour les élèves apparaissent aussi dans le document.

# SAVOIR ORTHOGRAPHIER CHEZ LES ADULTES EN CLASSE SECONDAIRE.

présenté par Claude Dolbec dans le cadre de sa maîtrise en éducation, 1991.
Enseignant à la C.S.H.L.

Préparé tel avant d'entrer en classe secondaire.

Tu, tu es encore au **préscondaire** (507 et moins).

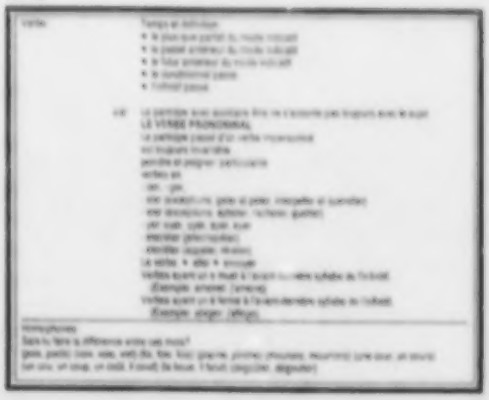


Tu, tu es en deuxième secondaire.
(521-522)

Tu, tu es en quatrième secondaire.
(551-552)

Tu, tu es en première secondaire.
(511-512)

Tu, tu es en troisième secondaire.
(531-532)



Tu, tu es en cinquième secondaire.
(553)

# CHAPITRE V

# VIVRE UNE EXPÉRIENCE D'ÉVALUATION PARTICIPANTE

## 5.1 Implantation d'un document d'apprentissage

Dès les premiers jours de février, comme prévu dans mon projet de stage, j'implantais dans mon milieu de travail le document d'apprentissage destiné aux élèves adultes.

Cent copies leur furent remises et expliquées en groupe ou individuellement selon leur disponibilité et la mienne à l'horaire.

Le document, leur disais-je alors, veut donner une vue générale de la matière en savoir orthographier en classe secondaire. On y retrouve, ajoutais-je, ce qui

doit être appris des élèves pour se bien préparer aux examens. Je les ai informés aussi de l'existence du "cartable" de 126 pages où ils pourraient puiser à volonté selon leurs besoins. On voudra bien se rappeler ici, puisque j'en ai parlé antérieurement dans ce rapport, de l'existence dudit "cartable" comme un élément préalable à la fabrication du document final remis aux élèves.

J'expliquai aux élèves que j'étais étudiant à l'université et que cela faisait partie de mes études. Je leur dis également que dans un mois, je chercherais à obtenir leurs réactions face au document remis à chacun, si bien entendu, ils souhaitaient le faire librement.

Mes deux compagnes de travail avaient chacune leur copie dudit document pour en faire usage avec les élèves. Une autre copie fut fixée en permanence sur un tableau dans la classe. Cinq semaines allaient s'écouler avant que surgisse la première évaluation participante en groupe.

**5.2 Une attente**

Durant ce temps qui précéda l'évaluation participante, j'écoutais des commentaires ou j'observais des attitudes associées à l'usage du document. Ainsi,

deux ou trois élèves avaient découpé celui-ci par sections au lieu de garder le tout. La vaste majorité, au contraire, semblait préférer en préserver l'intégrité. J'ai vu quelques élèves colorier le document en certains endroits et les faire correspondre à des tables de matières apparaissant dans des cahiers officiels. Ces derniers aussi héritaient soudainement d'une couleur parsemée.

Une élève fit constater à sa camarade que mon travail était le fruit de mon expérience, puisque j'avais selon elle identifié précisément les difficultés qu'elle avait rencontrées durant ses études, elle qui s'apprêtait maintenant à les terminer.

Une autre élève m'affirma qu'elle n'avait nul besoin du document, puisqu'elle voyait soigneusement à ne pas manquer aucune des étapes prévues dans son programme. Cela, elle ne l'avait pas fait quand elle était à la polyvalente et elle entendait bien ne pas refaire la même erreur maintenant qu'elle se trouvait dans les classes pour adultes. Il est vrai par ailleurs qu'elle disait n'avoir connu jusqu'ici aucun enseignant soucieux de situer les élèves dans l'ensemble du programme.

Un homme me communiqua qu'il avait réussi là où il avait échoué jusqu'ici. Il avait pu, grâce au document semblait-il, identifier plus rapidement et précisément ses difficultés en savoir orthographier. Il s'était mieux préparé à l'examen.

Quant à moi, le moment où j'avais implanté le "Savoir orthographier chez les adultes en classe secondaire" ne m'apparaissait pas idéal, puisqu'en février les élèves ont déjà développé des manières d'apprendre avec leurs cahiers officiels. Je m'interrogeais aussi sur la façon dont j'avais introduit mon document.

Il résulta de cette période d'attente des questions auxquelles je voulais donner forme et consistance durant l'entretien non directif mitigé avec les élèves.

**5.3 Un questionnaire**

J'approchais du moment où j'interrogerais enfin des élèves, mais encore fallait-il m'y préparer avec plus de précision. Ce que j'avais recueilli plus tôt, j'en fis un baluchon que je conduisis avec mes pas jusqu'à l'université. J'y rencontrai là ma tutrice une fois à ce sujet.

Ainsi, madame Lorraine Savoie-Zajc et moi avons exploré ensemble des façons de formuler des questions aux élèves.

Les points que je soulevais furent regroupés en quatre catégories:

1° l'appréciation globale

2° la contextualisation

3° la forme graphique

4° l'entretien.

Chacune d'elles incluait des questions ayant pour but d'encourager l'émergence de réponses, de commentaires ou de réactions de la part des élèves à l'endroit du document d'apprentissage en savoir-orthographier. Celui-ci serait en leur possession depuis plus de quatre semaines au moins lors de l'entretien non directif mitigé.

Essentiellement, il fallait assurer à l'évaluation participante sa dimension objective dans la plus grande émergence possible. Pour y arriver, une approche polarisante pouvait être utilisée auprès des élèves en vue d'interpeller aussi bien leurs réactions positives que négatives à l'endroit du document d'apprentissage.

Voici le questionnaire qui résulta de ce travail.

1. Appréciation globale

C O N V E R G E N C E

Quelle utilité a eu le document pour vous situer dans l'ensemble de la matière en savoir orthographier?

On m'a dit que ce document n'était d'aucune utilité, que répondriez-vous à la personne qui a dit cela?

Essayons ensemble de dégager les faiblesses du document.

S É C U R I T É

Quelle confiance ce document vous a-t-il procurée en vue d'un examen?

2. Contextualisation

CHRONOLOGIE

Vous avez reçu le document en février; y a-t-il de meilleurs moments que d'autres pour le recevoir?

Si je vous avais distribué ce document à votre arrivée ou à votre sortie, comment auriez-vous apprécié le document?

Qu'est-ce que ça aurait changé dans votre utilisation du document (ou dans votre apprentissage)?

À quel moment de l'apprentissage croyez-vous qu'il est plus pertinent de recevoir ce document?

CONCEPTUALISATION

Est-ce que ce document est plus intéressant pour l'apprentissage de certains points particuliers (exemples: sujet, verbe, complément, noms, adjectifs, homophones, etc.)?

Ce document m'aide à réaliser ce que j'ai à apprendre. Comment réagissez-vous à cette affirmation?

3. Forme graphique

Avez-vous trouvé ce document difficile à consulter?

- mise en page
- grosseur des caractères
- format
- couleur
- choix graphique (des carrés ou un cercle)

Si vous aviez à développer un document vous aidant dans votre apprentissage de l'orthographe, comment le feriez-vous?

Quels éléments importants seraient présents?

4. L'entretien

Comment vous-êtes vous sentis pendant l'entrevue d'évaluation?

Étiez-vous motivés à répondre aux questions posées?

Mes questions vous ont-elles motivés?

Est-ce que les mots étaient compliqués dans les questions?

## 5.4 Un ballon d'essai et les leçons tirées

Déjà le mois de mars. J'effectuerais d'abord une évaluation participante avec une seule personne. Elle nous quitte maintenant. L'enseignement aux adultes étant individualisé, les élèves arrivent et partent selon un itinéraire variable. D'autres élèves suivront de même en mars, mais surtout en début avril selon des prévisions officielles.

Je voulais qu'en mars soient achevées les évaluations participantes afin de regrouper assurément des élèves ayant reçu depuis février le document en savoir orthographier.

Mon premier entretien non directif mitigé m'aura servi de ballon d'essai. Mon questionnaire, mes attitudes personnelles et des aspects techniques furent mis à l'épreuve. Je n'étais pas encore en évaluation participante avec un groupe, mais cette expérience en ouvrait la voie.

Dorénavant, toutes mes questions, je les regrouperais dans un seul tableau plutôt qu'en des pages successives. J'y aurais accès d'un seul regard et

j'éviterais à mes interlocuteurs et à moi le bruit du papier que l'on manipule et la distraction engendrée par cette situation.

J'aurais ultérieurement à ma disposition des bandes magnétiques de quatre-vingt-dix minutes. J'avais emprunté des cassettes appartenant au Centre la Cité pour cet essai. Je découvris seulement à l'exercice que leur durée ne dépassait pas quinze minutes sur chaque face; cela eut pour effet de briser le déroulement de l'entretien à quelques reprises.

Un autre élément m'apparut beaucoup plus important que les deux précédents. Il ne suffisait pas d'avoir préparé objectivement un questionnaire pour rester neutre. J'avais éprouvé en effet de la nervosité à me concentrer de telle manière que mon jugement ne soit pas altéré par mon désir, voire même le plus subtil, de satisfaire mon appréciation personnelle quant au document d'apprentissage que j'avais conçu et remis aux élèves quelques semaines plus tôt.

Intimement lié à ce constat, s'ajoutait mon souci de ne pas nuire à la spontanéité des participants dans un contexte d'émergence. Il me faudrait à la fois encourager

et préserver un lien de confiance avec les participants sans pour autant perdre de vue le but de la rencontre et sans non plus biaiser celle-ci à mon avantage. Conscient de ma nervosité et de son origine, du but de la démarche, de l'émergence et de l'objectivité interpellées ici, j'entrerais sous peu en lien avec des groupes d'élèves distincts.

Je le ferais en prenant mieux soin de préparer les élèves à l'évaluation. Je leur remettrais des questions quelques jours avant celle-ci et il leur serait davantage expliqué dans quel contexte particulier je les rencontrerais.

Je m'appliquerais également à fermer la période d'entretien de façon qu'on s'en rende compte clairement. Lors de cette première approche, que j'ai associée à un ballon d'essai, il n'y eut essentiellement que des réponses favorables à toutes mes questions liées au document d'apprentissage. L'élève ne voyait pas comment on aurait pu le mettre en cause sérieusement à moins d'être de mauvaise foi ou de ne rien vouloir apprendre.

Néanmoins, l'élève pensait qu'il pourrait être utile de remettre aux élèves à la fois le document

d'apprentissage et un tableau spécifique pour chacun des niveaux en classe secondaire. Cette idée avait pour but de rassurer les élèves, en particulier les débutants au présecondaire, sur leur pouvoir d'agir à chaque étape du programme.

Ce commentaire, je le convertirais sous forme d'une question et l'introduirais dans mon questionnaire existant. Je suis ici dans une démarche de nature qualitative et comme il fut dit plus tôt dans ce rapport en référant à Lorraine Savoie-Zajc (1990), intéressé à une connaissance "évolutive et globale". (p.50)

Pour en terminer avec cet entretien, je dirai au lecteur que l'élève aurait souhaité recevoir le document d'apprentissage dès son arrivée pour ainsi mieux évaluer ce qui l'attendait et pour franchir des étapes avec fierté, puisque les ayant clairement en vue. Le document serait conservé pour la vie à la maison, comme un aide-mémoire, une sécurité.

**Les leçons tirées:**

1. Regrouper toutes mes questions dans un seul tableau plutôt qu'en des pages successives pour m'en faciliter

la lecture et éviter les distractions inutiles durant l'évaluation.

2. M'assurer d'avoir une bande magnétique couvrant la durée de l'entretien pour ne pas avoir à l'interrompre maladroitement.

3. Ne pas altérer mon jugement par mon désir de satisfaire mon appréciation personnelle.

4. Ne pas nuire à la spontanéité des participants en contexte d'émergence, c'est-à-dire ne pas trop retarder la formulation de mes questions par souci intérieur d'en objectiver l'expression.

5. Fermer la période d'entretien de façon adéquate, de telle façon que chacun puisse s'y préparer mentalement et intervenir si besoin avant la fin.

6. Formuler de nouvelles questions sous l'impulsion des propos tenus par les participants en situation d'émergence.

7. Remettre un questionnaire aux futurs participants avant l'évaluation afin qu'ils puissent s'y mieux préparer s'ils le souhaitaient.

## 5.5 Des évaluations participantes

### 5.5.1 Des élèves réunis

Trois évaluations participantes ont eu lieu en groupe. Lundi 11 mars, mercredi 13 mars, lundi 18 mars 1991. Leur durée respective fut d'environ une heure trente minutes.

La première comptait sept participants (quatre femmes, trois hommes). Il y en avait huit à la deuxième (quatre femmes, 4 hommes). Quant à la dernière évaluation, on y retrouva sept personnes (quatre femmes, trois hommes). Leur âge variait entre seize et trente-cinq ans et à travers ces personnes réunies se dessinaient tous les niveaux académiques.

Une semaine avant la rencontre en groupe, les élèves avaient reçu trois questions écrites, puisées parmi celles qui leur seraient posées lors de l'évaluation participante. Il y avait une question référant à l'appréciation globale, l'autre au contexte, la troisième à la forme du document d'apprentissage en savoir orthographier. Je n'avais transmis aucune question sur le

déroulement de l'entretien, puisque celui-ci était à venir.

- Quelle utilité a eu le document pour te situer dans l'ensemble de la matière?

- Tu as reçu le document en février, y a-t-il de meilleurs moments que d'autres pour le recevoir?

- As-tu trouvé le document difficile à consulter?

Tous les participants avaient en commun d'avoir reçu le document depuis sa remise en février. Ils s'étaient tous portés volontaires pour participer à l'évaluation en groupe. Ils furent réunis dans le seul local disponible à cette fin, un endroit sans fenêtres où ils s'installèrent à des tables que j'avais disposées en cercle.

Il est arrivé, lors d'une évaluation, que le bruit d'un appareil provenant d'un local adjacent nous perturbe un peu durant une dizaine de minutes. J'ai alors proposé aux élèves le choix entre une pause ou la poursuite de l'entretien. Ils choisirent la seconde option. Tout au long des entretiens, j'ai voulu être vigilant pour ne pas chercher réponse(s) à mes questions auprès des seules

personnes qui auraient pu satisfaire mon appréciation personnelle du document que j'avais remis aux élèves.

Lors du dernier entretien non directif mitigé, des participants ont éprouvé une fatigue à s'engager dans l'évaluation. C'était un lundi et peut-être ce matin-là je partageais aussi leur état. C'était pour moi une dernière évaluation en groupe et plusieurs élèves se préparaient de leur côté à des examens qu'ils avaient prévu passer la journée suivante (situation d'apprentissage individualisé). Deux élèves alors présents avaient complété depuis peu l'étude du français prévu au programme.

### 5.5.2 De nouvelles questions

Je l'ai déjà dit dans ce rapport, j'arrivais à l'évaluation participante avec un questionnaire. Je savais aussi d'expérience, après avoir vécu avec une seule personne un entretien exploratoire (ballon d'essai) et parce que j'étais en évaluation de nature émergente (cadre théorique), que de nouvelles questions naîtraient durant les rencontres. J'ai tenté de les formuler le plus spontanément possible lorsqu'elles surgissaient durant un

entretien et je les conservais actives pour toute autre rencontre ultérieure au besoin:

. Une personne m'a dit qu'on devrait remettre à chaque élève un tableau particulier correspondant à son niveau académique. Que diriez-vous à cette personne?

. Quelqu'un m'a dit: "Ce document-là me décourage, ça fait trop à voir d'un coup." Comment réagissez-vous à ce commentaire?

. On m'a dit que le document ne pouvait donner aucune confiance à un élève. Que dites-vous à cela?

. Un élève m'a dit que le document lui avait donné de la force, le goût de continuer. Comment réagissez-vous à cette affirmation?

. Il aurait été préférable d'utiliser du papier recyclé pour fabriquer le document. Comment voyez-vous ça?

. Auriez-vous aimé vous faire expliquer le document d'une autre façon quand il vous a été remis? Cela aurait-il changé quelque chose dans votre façon de l'utiliser?

. En regardant le document, y a-t-il selon vous des choses qui ne devraient pas être là?

. On m'a dit que les thèmes exprimés dans les tableaux (exemples: sujet, verbe, complément, etc.) auraient dû apparaître en plus grosses lettres pour les identifier plus vite. Qu'en pensez-vous?

. Durant l'entretien, l'intervieweur ne doit pas forcer les participants à répondre à ses questions. Comment réagissez-vous face à cette affirmation?

. Comment avez-vous trouvé le fait de participer à l'évaluation du document?

### 5.5.3 L'essentiel des propos

Voici maintenant l'essentiel des propos exprimés par les élèves durant les évaluations participantes alors que je les abordais en entretien non directif mitigé.

1. <u>L'appréciation globale du document qui leur fut remis en savoir orthographier</u>

C'est un aide-mémoire et un guide qui donne de l'indépendance face aux enseignants et qui peut valoriser en indiquant ce qu'on a

franchi comme étape(s) et procurer de l'assurance, de la force et du courage à un élève en renforçant chez lui sa progression et l'étude des points importants. Le document peut faire gagner du temps à l'élève et à l'enseignant.

Certains souhaiteraient voir apparaître, à l'endos du document, tout le vocabulaire prévu au programme. Cela réduirait d'autant le besoin de référer aux cahiers d'apprentissage sans nier pour autant leur indispensable usage.

Le contenu actuel du document, on le laisserait intact.

2. <u>La contextualisation</u>

Le document devrait être remis à chaque élève immédiatement à son arrivée et expliqué de telle manière que chacun puisse se rassurer si nécessaire sur son besoin de s'arrêter à un seul tableau tout en ayant le pouvoir, si désiré, de se situer dans

l'ensemble de la matière. Il se trouve en effet qu'à la réception du document, les élèves avaient apprécié la vue globale de la matière, mais que deux d'entre eux avaient eu peur, puisqu'ils s'étaient sentis incapables d'envisager plus d'une étape à la fois dans le document. Néanmoins, tous les élèves préféraient se retrouver devant un ou des tableaux plutôt que face à tous les cahiers d'exercices prévus au programme d'où par ailleurs n'était pas extrait l'essentiel, à savoir, la préparation aux examens.

Tous les élèves interrogés croyaient qu'il valait mieux recevoir le document dès le début des études, puisque chacun avait la liberté de le consulter à sa manière, selon son intérêt ou sa motivation personnelle et la nécessité de ses apprentissages individualisés.

3. La forme graphique

Tel qu'il leur fut présenté, les élèves en général ont accepté le document

d'apprentissage en savoir orthographier: grosseur des caractères, format du document, couleur des lettres et du papier, doigts pointeurs, division en carrés.

On a dit que le contenu était plus important que la présentation. Tous les élèves ont néanmoins réagi négativement à l'idée qu'on aurait pu disposer l'information dans un cercle divisé à la façon d'une tarte. Il leur apparaissait que les renseignements ainsi organisés auraient été trop mélangeants pour eux à la lecture. Certains ont ri ensemble et tout haut en suggérant plutôt un coeur ou pourquoi pas des petits quartiers de pomme comme pour les enfants quand on leur apprend les fractions à l'école. Une tarte, c'est trop bébé!

Sept élèves ont exprimé le souhait qu'on utilise du papier recyclé à la place du papier blanchi, bien qu'en définitive cela n'affectait pas leur usage du document.

Deux élèves ont suggéré qu'on subdivise les tableaux en les faisant correspondre aux onze sigles du programme (506-507-511-512-521-522-531-532-551-552-553), cela, pour être plus précis.

Les autres élèves, au contraire, se sont opposés à cette approche, puisqu'elle leur semblait compliquer les choses en multipliant inutilement le nombre des tableaux.

Si une modification devait être apportée au document, elle consisterait à indiquer ce qui, dans chacun des tableaux, appartient à l'un ou l'autre des sigles s'y trouvant rattachés. Il fut suggéré, par exemple de colorier différemment les informations selon que dans un tableau, elles relevaient de l'un ou l'autre des deux sigles y correspondant.

On a rejeté l'idée d'une personne à l'effet de grossir le caractère des thèmes (exemples: sujet, verbe, complément) ou de

leur donner une couleur particulière pour les rendre encore plus évidents. Cela aurait trop "chargé" les tableaux et comme le document allait à l'essentiel, on n'avait pas à "chercher deux heures pour trouver" de toute façon.

Des élèves ont suggéré de faire connaître le document en le distribuant comme napperon dans les écoles où il se donne des cours en restauration, puisque son format se prêtait à cela. Ça serait original de présenter aux gens du savoir orthographier.

4. L'entretien

Les élèves en général ont trouvé intéressante leur participation à l'évaluation alors qu'ils en étaient tous à leur première expérience du genre. Ne sachant pas comment ils allaient réagir durant l'entretien, certains avaient éprouvé une gêne qu'ils attribuaient à la nouveauté de l'expérience quand bien même ils y avaient été préparés correctement à leur avis.

Les questions avaient été posées au bon moment (les personnes ne s'étaient pas senties "écartées") et n'avaient pas été formulées en "joual" non plus avec des mots compliqués; c'était "Claude" (c'est-à-dire conforme à ce qu'ils connaissaient de celui qui les interrogeait).

Les gens s'étaient sentis libres de répondre parce qu'ils n'avaient pas été forcés durant l'entretien. Plusieurs avaient été "à l'aise tout de suite parce qu'on n'était pas nombreux". Des élèves ont dit avoir eu "le sentiment d'être considéré comme une personne, parce qu'on m'a demandé mon opinion".

Tous les participants à l'évaluation ont accepté l'usage du magnétophone à la seule condition qu'il leur soit promis de n'en soumettre l'enregistrement à l'audition d'aucune autre personne. Cela serait moins embarrassant, puisqu'autrement certains se croiraient obligés de soigner leur langage

et cela pouvait provoquer la gêne. Les gens finissaient par oublier la cassette, parce qu'au moins quelqu'un les écoutait.

Tous les élèves trouvaient qu'ils avaient dit ce qu'ils pensaient franchement du document d'apprentissage en savoir orthographier quand bien même ils en connaissaient l'auteur et aussi pour cette raison.

Ils savaient que l'évaluation participante s'inscrivait dans une démarche d'études universitaires et ils voulaient y contribuer d'une "façon honnête pour que ça serve".

À la fin de la troisième et dernière évaluation en groupe, une élève a fait remarquer aux autres comment les questions avaient été "faites pour faire réagir". Elle en donna un exemple en disant: "Une personne a dit que... qu'en pensez-vous?" Tout le monde s'est mis à rire.

Ladite élève ajouta ce commentaire: "As-tu remarqué qu'on répondait moins quand tu ne disais pas que quelqu'un avait dit telle chose? J'ai trouvé ça correct ce moyen pour nous faire parler".

Des élèves m'ont exprimé, durant l'entretien non directif mitigé ou immédiatement après celui-ci, qu'ils appréciaient de voir un enseignant qui cherche à améliorer la qualité de l'éducation et que c'était du travail. Une élève m'a dit qu'elle avait des enfants à la polyvalente et qu'elle leur avait montré le document en savoir orthographier chez les adultes. Elle était fière de ça.

## CHAPITRE VI

## POINTS D'ÉVALUATION

### 6.1 Petit rappel

Ce rapport m'aura permis de dire dans quel état d'esprit je me suis trouvé face à la maîtrise en éducation.

Je cherchais un lieu de formation où la vision du progrès dans ce domaine se souciait d'intégralité dans la compréhension de la recherche, de la pratique, de la personne et de la gestion.

Il fut surtout question de mon vécu durant mon stage et de ce qui avait appelé mon engagement dans celui-ci selon mes besoins et en fonction d'une problématique à laquelle j'ai répondu par un objectif général

s'accompagnant d'un objectif spécifique et par un cadre théorique approuvés.

J'ai simplement respecté les engagements que je m'étais fixés quant à la production d'un document et à sa remise à des élèves. J'en ai fait une évaluation participante en vivant l'entretien non directif mitigé avec trois groupes après l'avoir expérimenté avec une seule personne.

Des points d'évaluation furent prévus dans la rédaction de mon rapport. On peut les traduire en deux volets:

1. Tirer des conclusions quant à ma compétence développée en évaluation participante, c'est-à-dire dégager les forces et les faiblesses associées à ma démarche et voir quels apprentissages je pourrais parfaire. Cela, je veux l'aborder ici sous forme de leçons tirées de mon vécu en évaluation participante.

2. Évaluer la pertinence d'une telle approche appliquée à l'évaluation de mon document et en apprécier la transférabilité à d'autres situations similaires.

## 6.2 Points d'évaluation prévus dans la rédaction de mon rapport

### 6.2.1 Leçons tirées de mon vécu en évaluation participante

J'inclus celles mentionnées à la fin de mon entretien exploratoire avec une seule personne (ballon d'essai). Je les avais fait apparaître à ce moment-là parce qu'elles se glissaient dans une étape préparatoire aux entretiens en groupe. Il y a lieu de les redire maintenant puisqu'elles ont trouvé issue dans les entretiens subséquents dont j'ai d'ailleurs tiré d'autres leçons que je joins aux premières pour en faire un tout dans ce chapitre.

PRÉPARATION DE L'ENTRETIEN

Support:

J'ai appris à préparer un questionnaire avec questions ouvertes et questions précises.

Support matériel:

J'ai constaté l'importance de regrouper mes questions dans un seul tableau pour m'en faciliter la lecture et éviter les distractions durant les entretiens.

Je me suis procuré une bande magnétique couvrant la durée de l'entretien pour ne pas avoir à interrompre celui-ci.

Support psychologique - "readiness":

J'ai appris à choisir et à remettre aux futurs participants des questions pour les préparer à l'évaluation et les aider à s'y sentir à l'aise.

Support physique:

J'ai réalisé comment il importe de vérifier tout juste avant l'évaluation si cette dernière risque d'être perturbée par des événements prévisibles à ce moment-là et qu'il fallait entreprendre l'action utile pour assurer le déroulement normal de l'entretien.

CONDUITE DE L'ENTRETIEN

Respect:

J'ai appris comment il ne faut pas nuire à la spontanéité des participants en contexte d'émergence en ne retardant pas trop la formulation de mes questions par souci intérieur d'en objectiver l'expression.

**Fatigue:**

J'ai appris plus clairement comment il faut tenir compte de ma fatigue ou de celle des participants avant de commencer l'entretien et durant celui-ci, de telle façon qu'il ne devienne pas lourd à vivre. On pourra, par exemple, éviter de prolonger inutilement la rencontre.

**Émergence:**

J'ai appris à formuler de nouvelles questions sous l'impulsion des propos tenus en situation d'émergence dans le contexte d'une évaluation participante selon un mode de cueillette de données particulier: celui de l'entretien non directif mitigé.

**Climat:**

Je me suis vu confirmé dans ma capacité à maintenir un climat propice à l'expression spontanée des personnes.

**Clôture:**

J'ai appris comment il importe de fermer la période d'entretien de telle manière que chacun puisse s'y préparer et intervenir, si besoin ressenti, avant la fin.

## L'INTERVIEWEUR FACE À L'ENTRETIEN

Objectivité et spontanéité:

J'ai appris que cela est très exigeant pour un intervieweur de conserver constamment à l'évaluation participante son caractère à la fois objectif et spontané.

Cela m'aura interpellé intellectuellement, émotivement et physiquement. Cela aura été aussi un appel sérieux au sens éthique pour ne pas biaiser les résultats.

Désir de maîtriser des techniques:

Nul doute la conscience raffermie de mon désir d'être vrai ou compétent face à des réalités comme l'objectivité (chercher à ne pas altérer mon jugement par mon désir de satisfaire mon appréciation personnelle), l'écoute, la formulation des questions, le résumé des propos tenus par les participants pour en vérifier auprès d'eux la validité sans pour autant briser le rythme de la rencontre ou la nourrir artificiellement, le maintien d'un climat propice à l'expression spontanée des personnes, le fait d'être assis durant une heure trente en pareil contexte.

Parfaire des apprentissage:

J'ai identifié que pour parfaire mes habiletés d'intervieweur en entretien non directif mitigé, j'aimerais les confronter à celles d'experts de longue date en la matière en ajoutant des lectures à cette démarche.

J'ai pris conscience également de l'intérêt qu'il y aurait pour moi à vivre ce genre d'expérience avec d'autres types de clientèle, je pense en particulier aux enfants et à des personnes d'ethnies différentes.

### 6.2.2 Pertinence et transférabilité

Il me semble possible de cueillir avec objectivité des données critiques portant sur un document qu'on a produit soi-même pour peu que lespersonnes présentes à l'évaluation participante soient volontaires, bien informées du contexte de la démarche et qu'un lien de confiance s'établisse entre elles et l'intervieweur à la fois ici auteur du document. Ledit auteur doit être habité d'un réel désir de vérité et être à l'affût de ses refus d'informations.

Une telle approche aura permis à des élèves, de leur propre aveu, de se sentir respectés comme personnes, puisque pris en considération par ma présence et celle des autres, mon questionnement et celui suscité chez eux, leur droit reconnu à critiquer un document dont ils pouvaient faire libre usage.

Je crois enfin qu'une telle démarche peut amener celui qui la vit à s'auto-évaluer aux plans personnel et professionnel. En voici quelques exemples:

. capacité d'ouverture réelle à être mis en cause;

. aptitude à faire silence et à parler en temps opportun;

. habileté à interroger l'autre ou les autres d'une façon compréhensible et pertinente;

. désir ou non de vivre à la fois ou successivement l'ordre et l'imprévisible dans ce qui nous traverse comme personne et acteur professionnel.

## 6.3 Ajout: le document aux élèves

Le lecteur ne devrait pas s'étonner de voir apparaître en dernier lieu, dans ce chapitre portant sur des points d'évaluation, des commentaires associés à mes apprentissages dans la production du document remis aux élèves durant mon stage. C'est que la création dudit document fut abordée dans mon projet comme un objectif subordonné à l'évaluation participante, puisque celle-ci liait le document de façon active à mon milieu de travail selon l'exigence même du stage à la maîtrise en éducation. Cela, j'en ai déjà parlé au chapitre II du présent rapport.

Il n'avait pas été prévu, pour cette raison, que je traiterais ici de mon travail face au document qui pour autant n'en conserve pas moins tout son poids réel dans mon projet approuvé officiellement par l'université. Cela se démontre d'ailleurs dans le titre donné à mon projet:

**Vivre une expérience d'évaluation participante d'un document d'apprentissage avec des apprenants adultes**

Je dirai pour l'essentiel que la production du document m'a confirmé dans des habiletés que très humblement je me connais depuis longtemps.

- Je sais consulter des gens dans mon milieu de travail et à l'extérieur de celui-ci.
- Je sais comment trouver et atteindre des sources d'information crédibles.
- Je suis capable d'analyse et de synthèse.
- J'accepte d'être objectivé par d'autres personnes sans pour autant croire sans discernement.
- Je sais concevoir et organiser un document (exemples: disposition, dimension, couleur, lettrage, etc.)
- Je sais terminer ce que j'ai entrepris dans les délais prévus.

On me permettra de compléter cet ajout au rapport en témoignant de mon besoin de ne pas fonctionner en vase clos.

Mon désir d'expliciter globalement les objectifs en savoir orthographier a reçu bon accueil au ministère de l'Éducation du Québec. J'avais rejoint la directrice du programme en "Français langue maternelle" durant la préparation de mon projet de stage. À la fin de celui-ci, elle s'est dite intéressée à recevoir mon document

présenté aux élèves et a pris soin de faire parvenir mon document à son équipe de production.

Je me suis entretenu avec un membre de ladite équipe. Il appréciait positivement mon travail et sa clarté. Il proposa une modification au document. Lui donner le titre "Savoir écrire" plutôt que "Savoir orthographier" chez les adultes en classe secondaire. Il se trouve en effet que dans l'approche plus intégrée du futur programme en français, le savoir orthographier n'apparait pas comme un objectif terminal, mais plutôt comme un aspect du savoir écrire.

Je ne pouvais que partager ce point de vue, puisque l'optique reposait entre autre chose sur l'idée qu'il fallait établir de meilleurs rapports entre des objectifs incohérents du programme actuel.

J'ai reçu, peu de temps après cette conversation, le document de travail traitant du futur "Programme de français, langue maternelle, Éducation des adultes". Ainsi donc, mon document, je l'aurai partagé avec des élèves, des enseignants et un directeur de centre, la directrice du programme de français et plus

particulièrement avec un membre de son équipe de production au ministère de l'Éducation du Québec.

Ainsi donc, en explicitant globalement les objectifs du programme en français grâce à mon document, je me serai d'abord appuyé sur une approche de planification d'un curriculum selon Georges Goulet (1986) et j'aurai été confirmé dans ce besoin à travers différents entretiens.

Le lecteur peut trouver au chapitre V (5.5.3) l'appréciation globale du document par les élèves. On y trouve des mots comme "indépendance, valoriser, assurance, force, courage, gagner du temps, progression".

## CONCLUSION

À mon arrivée à la maîtrise en éducation, dans ce qu'on appelait le tronc commun à tous les étudiants inscrits au programme, j'ai entendu citer les paroles de différents auteurs.

Les premières d'entre elles, citées par monsieur Georges Goulet devenu depuis vice-recteur à l'enseignement et à la recherche à l'Université du Québec à Hull, avaient donné à mon avis une teinte à l'humilité du vrai chercheur: "Un homme instruit n'exige jamais plus de précision ou d'exactitude que le domaine traité ne le permet".

Le domaine traité dans ce rapport fut celui d'une pratique, inspirée ou fondée il est vrai, à partir d'une problématique, d'un cadre théorique et orientée selon mes besoins et un objectif général s'accompagnant d'un objectif spécifique. J'aurai joint la réflexion à l'action dans le contexte d'un stage.

Pour ma part, j'appelle ça un souci d'intégrité professionnelle. En cela, j'aspire à grandir avec des hommes et des femmes de bonne foi.

**BIBLIOGRAPHIE**


DAUNAIS, J.P. (1984), L'entretien non directif. Recherche sociale de la problématique à la collecte des données, sous la direction de Benoit Gauthier, Presses de l'Université du Québec, 535 p.

DESCHÊNES, G. (1987), Étude de l'apprentissage de l'orthographe chez des adultes de niveau secondaire dans une perspective andragogique. Essai présenté à l'École des gradués de l'Université Laval pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.) (Psychopédagogie). Faculté des Sciences de l'éducation, 92 p.

GOULET, G. (1986), Vers une théorie de l'éducation/ apprentissage. Revue internationale de pédagogie, UNESCO. Hambourg, vol. 32, No. 4, pp. 439-457.

LAPERRIERE, A. (1984), L'observation directe. Recherche sociale de la problématique à la collecte des données, sous la direction de Benoit Gauthier, Presses de l'Université du Québec. 535 p.

LEDOUX, A. (1987), Cadre d'élaboration du programme de français, langue maternelle - définition du problème - identification des caractéristiques du programme souhaité. Document 3, C.E.C.M., 35 p.

SAVOIE-ZAJC, L. (1990), La recherche qualitative en éducation: un modèle méthodologique. Actes du colloque "Grandeur et misère de la recherche en Sciences de l'éducation", Série notes de recherches, ACFAS, 84 p.